



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**AUTISMO: O RECONHECIMENTO DA SINGULARIDADE DA CRIANÇA COM
AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR**

PAULA GONÇALVES RAMOS

Brasília – DF
2016

Paula Gonçalves Ramos

**AUTISMO: O RECONHECIMENTO DA SINGULARIDADE DA CRIANÇA COM
AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Brasília – DF

2016

RAMOS, Paula Gonçalves

Ensaio: O Reconhecimento da Singularidade da Criança com Autismo no Contexto Escolar. Paula Gonçalves Ramos. Brasília: UnB. 2016. p.54

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2016. Paula Gonçalves Ramos.

**AUTISMO: O RECONHECIMENTO DA SINGULARIDADE DA CRIANÇA COM
AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Defendida e aprovada em 13 de dezembro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Maria Alexandra Militão Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Marília Alves de Souza Mourão
Secretária de Educação do Distrito Federal

*Ao meu gênio e
E a minha estrela.*

AGRADECIMENTOS

Palavras não bastam a recompensar cada momento vivido com essas pessoas aos quais tenho inteira gratidão:

A Deus que é por Ele, com Ele e, por causa Dele que toda minha trajetória esteja se cumprindo e tomando concretude.

A eles, meus pais, Jason Ramos, Vanilda Gonçalves e, minha irmã Denise Ramos que é base fundamental para que eu mantenha todo dia a busca incessante profissional e pessoal, a fazer jus cada suor e dedicação gerada a mim pela minha educação.

Ao meu companheiro, amigo e confidente Gustavo Nunes pelos anos percorridos na cumplicidade, carinho e respeito.

Aos meus amigos Dalila Souza, Maria Gabriela Silva, André Lima, Edison Queiroz, Karine Rocha, Josiane Souza que sonham junto comigo e me mostram o sentido da existência e da melhor verdade: a amizade.

A todos que estiveram comigo durante esses anos na carreira acadêmica que choraram meu choro, me fizeram sorrir e me deram forças para que o desânimo não fosse preponderante. Foram com essas pessoas que aprendi que esses apuros são a melhor forma de aprendizado e é a partir deles que fortaleço a vontade em ascender e florescer a alma.

À professora e orientadora Dra. Fátima Vidal Rodrigues, sua sabedoria humana me faz a cada dia querer admirá-la pelo ser em essência e, quem sabe, um dia aprender a ter um pouquinho dessa bondade e generosidade.

À responsável por eu estar na Universidade cursando Pedagogia tornando o meu sonho realidade, exemplo de humanidade e humildade, minha tia Nilva Meireles.

Por fim, gratidão interminavelmente a V. e D., minhas crianças, das quais jamais esquecerei do melhor e mais lindo ensinamento: o amor.

“O sujeito não ocupa o centro do Universo, simplesmente porque não há um universo, nem um centro, mas uma abertura central a partir da qual as palavras e as coisas se determinam para cada um de um modo diferente. Essa é a singularidade do sujeito”.

Jerusalinksy e Frendrik.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir a importância do reconhecimento da singularidade da criança com autismo, por meio das práticas pedagógicas e, para tanto, procurei trabalhar com autores como Grandin e Panek (2013), Tafuri (2003), Jerusalinky (2012), Rodrigues (2012), entre outros. Esta pesquisa tem a intenção de sintetizar como as práticas pedagógicas podem auxiliar no desenvolvimento da criança com autismo, descrever a partir dessas práticas como a criança reage no ambiente escolar. A intenção também foi identificar quais dispositivos são utilizados pela educadora e se eles estão atrelados ao reconhecimento desta criança, e como é o ambiente de acolhimento da criança com autismo. A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa e como procedimento utilizamos a observação participante e a construção do diário de campo.

Palavras-chave: Autismo, singularidade, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present work aims to reflect the importance of recognizing the uniqueness of children with autism through pedagogical practices and, therefore, I have tried to work with authors such as Grandin and Panek (2013), Tafuri (2003), Jerusalinky (2012), Rodrigues (2012), among others. This research intends to synthesize how the pedagogical practices can aid in the development of the child with autism, to describe from these practices how the child reacts in the school environment. The intention was also to identify which devices are used by the educator and if they are linked to the recognition of this child, and how is the environment of the child with autism. The methodology chosen was the qualitative research and as a procedure we used the participant observation and the construction of the field diary.

Key words: Autism, singularity, pedagogical practices.

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
PARTE I.....	12
MEMORIAL EDUCATIVO	13
PARTE II.....	18
MONOGRAFIA	Erro! Indicador não definido.
INTRODUÇÃO.....	19
1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 Breve histórico do autismo	21
1.2 Reflexões acerca do autismo.....	23
1.2.1 Traços do sujeito autista.....	24
1.2.2 Para reconhecer é necessário compreender	25
1.3 O espaço atual da criança autista na escola.	27
1.4 As práticas pedagógicas pautadas no reconhecimento	28
2 - METODOLOGIA	30
2.1 Pesquisa Qualitativa	30
2.2 Observação Participante.....	30
2.3 Diário de Campo	31
2.4 Procedimento de pesquisa	31
2.5 Caracterização da Escola.....	32
2.6 Caracterização da Professora	33
2.7 Caracterização da Criança	33
3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO	35
3.1 Quem é Luísa?	35
3.2 O ambiente	37
3.3 A criança pensada em “metodologias” dentro do contexto escolar.	39
3.4 A experiência do reconhecimento	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49
PARTE III	51
PERSPECTIVAS FUTURAS	52
APÊNDICE.....	53
Apêndice . Termo de Consentimento.....	54

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso encerra o processo de formação inicial no curso de Pedagogia. Encontra-se organizado em três partes: memorial, monografia e perspectivas futuras.

O memorial é um breve relato sobre a minha história pessoal e acadêmica, os caminhos que trilhei para fazer o curso de Pedagogia e como escolhi o tema dessa pesquisa.

A segunda parte refere-se ao escopo do trabalho – monografia que abrange três capítulos. O primeiro refere-se à Fundamentação Teórica em que serão retratadas as reflexões teóricas sobre o histórico do autismo e as concepções relacionados aos características dessas crianças. O segundo capítulo trata da metodologia, nele é explicado sobre a abordagem qualitativa, procedimentos de pesquisa, observação participante, diário de campo e também a caracterização da escola, professora e da criança. Já o terceiro capítulo diz respeito à análise e discussão dos dados em que é feita uma relação entre a fundamentação teórica com a pesquisa realizada, por fim, este capítulo finaliza com as considerações finais.

O Trabalho de Conclusão de Curso tem o desfecho com a terceira parte que refere-se as perspectivas futuras nas quais abordam meus planejamentos e expectativas como educadora.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Filha de goianos. Meu pai, militar da aeronáutica, minha mãe, dona de casa e fundamental na minha educação se dedicou inteiramente para cuidar da minha irmã e de mim e até hoje não peca em atribuir seu melhor para cuidar da gente. Nasci em Brasília-DF no dia 22 de setembro no ano de 1994, minha infância transcorreu em Luziânia e de lá, guardo boas memórias de criança onde tive a chance de aproveitar ao máximo brincadeiras infantis junto a minha família paterna e materna.

Comecei minha vida educacional aos três anos de idade em uma escola de educação infantil em Luziânia. De lá não lembro de muitas coisas: nem professores, nem amigos. É como se não tivesse vivido o tempo em que permaneci ali. Depois disso, fiz a pré escola numa instituição privada religiosa, lá tive excelentes professoras e até hoje me recordo dos nomes de algumas que passaram por minha formação. Guardo boas lembranças daquele lugar que era uma escola que priorizava a infância, o afeto entre professor-aluno, e não dispensava os conhecimentos prévios que vinham de bagagem de cada criança. Nesta escola fui alfabetizada e letrada com a tia Patrícia Moraes.

Aos seis anos mudei para uma escola pública também em Luziânia para fazer a antiga primeira série (hoje segundo ano). O ambiente era desagradável e eu tinha medo de lá, era uma escola muito escura, tinham grades iguais as de presídio. Foi a experiência mais drástica que uma criança poderia passar. Fui ensinada através de métodos tradicionais que romperam com minha infância e acabaram com todo o sentido da brincadeira e da cooperação. Lembro de um dia que tive que realizar uma atividade e logo em seguida era a hora do parquinho, mas para conseguir brincar tinha que ganhar uma estrelinha de comportamento (eram poucas estrelas). Neste dia realizei a atividade com muita rapidez e quanto terminei deitei sobre a mesa como foi designado e mesmo assim não consegui a bendita da estrela e muito menos fui ao parquinho. Naquele dia fiquei muito triste e não consegui compreender o porquê em não ter conseguido. O melhor de tudo é que permaneci somente um mês nesse tormento e em seguida vim para Brasília.

Em 2001, meu pai conseguiu um apartamento funcional em Brasília para facilitar o acesso ao seu trabalho. Fui transferida para a escolar classe 04 no Cruzeiro Novo-DF, onde terminei minha primeira série e todo o meu fundamental 1. O primeiro dia cheguei desconfiada e com medo do que poderia encontrar, mas adorei a escolar e me senti acolhida no ambiente. A estrutura era linda tinham muitas decorações, um pátio enorme para brincar, e a partir daí me senti livre e até que enfim, voltei a ser criança.

Tive muitos professores que adotaram práticas de ensinos que foram primordiais para minha construção. O que mais me marcou foi na quarta série onde conheci o meu primeiro professor Cícero do Carmo ao qual ainda tenho forte empatia e amizade. Com ele aprendi a costurar, fazer artesanato, amar a literatura, compreender e respeitar o outro, o que me fez perceber que a educação é muito mais do que ler e escrever. A sua pessoa fez de nós alunos pessoas autônomas e capazes de realizar todos os nossos sonhos.

Em 2005 comecei a dar passos largos em meu processo educativo. Agora não existiria somente um professor, nem ao menos matérias básicas. As responsabilidades da adolescência recaíam sobre mim e necessitei andar sozinha. A realidade daquela escola era diferente do que vivenciava antes, mas não tive nenhum estranhamento por ter sido preparada pelo querido professor Cícero.

A escola era enorme, tinha muitas salas, uma biblioteca, quadra de esportes, refeitório, sala de vídeo, laboratório de química, sala de artes e uma sala de xadrez. Aproveitei essa escola ao máximo, vivi intensamente ali, conquistei os meus melhores amigos, conheci professores fundamentais para minhas escolhas e outros que se eu pudesse não ter conhecido seria melhor. Mas embora adorasse a escola e o ambiente, o colégio passava por problemáticas enfrentadas pela maioria das escolas públicas do Distrito Federal que são: evasão de professores, greves, gravidez precoce na adolescência, violência dentro e fora da escola e drogas.

Estudei no Centro Fundamental 02 do Cruzeiro, da quinta a oitava série: o que chamamos de sexto ao nono ano hoje em dia. Como aluna sempre fui dedicada e tirava excelentes notas, gostava de estudar em casa e, por isso, tinha apelido de nerd e até robô por ficar quieta no canto da sala estudando, apelidos engraçados à época, mas que talvez atualmente não fosse apropriado. Não digo que tudo era mil maravilhas, embora tivéssemos aulas interessantes, a maioria não respeitava a singularidade de cada estudante. Fui participante da escola dotada de costumes militares como fila indiana, carteiras enfileiradas, submissão a professores que tentava estipular suas ideologias sem consideração aos nossos ideais.

O ponto positivo dessa escola eram poucos professores que nos encorajavam e o incentivo ao esporte através dos eventos interclasse para toda escola com campeonatos de xadrez, vôlei, futebol e basquete. Particularmente esses eventos nunca foram prioridades para mim porque nunca me interessei por essa área, mas sabia da impotência deles para a escola e especialmente para nós estudantes.

No ensino médio fui para outra escola pública também no Cruzeiro Novo e que ficava

muito perto de casa. Comigo foram alguns dos amigos que participaram do ensino fundamental, outros mudaram de escola ou permaneceram por lá.

O Centro Educacional 02 do Cruzeiro foi à extensão da minha casa meu percurso durou naquele lugar três anos. Já não era mais um “robôzinho”. Amava conhecer pessoas, fazer novas amizades e não estudava tanto assim, o que não foi um empecilho para boas notas.

O princípio desta escola era classificar seus alunos para a Universidade de Brasília. Alguns professores se dedicaram muito para que os nós alcançássemos esse ideal. Marcas ficaram gravadas em minha memória como o belo trabalho realizado pelo professor de física, Gustavo Pádua, que um dia movimentou toda a escola sobre a importância da separação do lixo e sua reutilização, e assim conheci aqui o minhocário para apartamentos que transformava o lixo orgânico em adubo. Todos esses projetos eu estava presente e o meu interesse fez incentivar toda a sala no terceiro ano a fazer uma exposição sobre o lixo reciclável e orgânico. A sala foi separada em grandes grupos o resultado final foi um desfile de moda com roupas preparadas do próprio lixo e a demonstração ao público do benefício do minhocário na sociedade, onde toda a turma ganhou excelente nota pelo empenho adquirido nesse trabalho.

Ainda no terceiro ano conheci também alguém que reforçava constantemente a minha capacidade intelectual. Seu nome: Reinaldo Vicenti. Com ele aprendi a escrever e ler textos, pensar na política, refletir na injustiça que traz a história do homem e a pensar no futuro que carrega uma importância que pode ser mudada por um palavra ou por atos de generosidade, por seu intermédio, pensei por um longo período a prestar o vestibular para história, porém essa ideia foi permutada logo em seguida.

Antes do meu ingresso na UnB, e com a saída do ensino médio, tive a difícil necessidade em escolher o meu futuro em diante, acabei que saí do terceiro ano sem fazer o vestibular por motivo de saúde que, graças a Deus, hoje sei o motivo pelo qual não era para eu estar lá.

Muitas indecisões tomaram frente à minha cabeça, ainda muito imatura e descontente, com a frustração de não ter passado no Programa Seriado (PAS). Lembro-me como se fosse hoje aquela procura no site, e o meu nome estar lá foi o fim. E como se não bastasse não fui amparada por minha mãe aquela em quem mais desejava colo, mas compreendo que mães sempre querem o melhor e talvez ela também não soube reagir ao meu descontrole e acabou proferindo palavras duras como mães que desejam ver o seu filho crescer. Digo que foi o melhor acontecimento para amadurecer as ideias, começar do zero e pensar em tudo que desejava para minha vida dali pra frente.

Decidi então, prestar concurso para o Banco do Brasil e fiquei três meses estudando em um cursinho preparatório na Asa Sul, lá aprendi que a vida vale muito mais a pena quando nos dedicamos para o que realmente queremos, vi mães longe dos filhos se matando e perdendo seus finais de semanas para alcançar sonhos, mas vi também algumas que não tinham escolhas e que necessitavam estar ali. Conheci professores extraordinários, e também professores que não puderam deixar um pouquinho de si e esses me mostraram a vida que eu jamais desejaria como profissão.

Depois do concurso, analisei com cautela as minhas prioridades, e foi aí que decidi fazer novamente cursinho preparatório para o vestibular da Universidade de Brasília. Sabe quando somos inteiramente feliz por nossa decisão? Por três meses (de março a junho) me divertia com os professores e busquei junto aqueles jovens o mesmo sonho. Muitos que fiz amizade conquistaram comigo o sonho tão desejado.

Em agosto de 2013, conquistei minha vaga no curso de pedagogia nesta Universidade ao qual tenho enorme carinho e gratidão. Embora esse amor tenha demorado a acontecer, aprendi aqui a mais bela lição que um professor possa dar ao aluno: a liberdade de ensino e as inúmeras possibilidades de troca de conhecimento.

Por três anos fiz história, conheci a diferença e sua valia e hoje no Programa Institucional de Bolsas a Iniciação à Docência, em que faço parte desde 2015 por intermédio da Universidade, dedico minhas horas a tornar possível a prática docente.

Participei de rodas de conversa sobre filosofia da educação e também tive a chance em comparecer ao evento “Diálogos Interculturais” com Carlos Calvo Muñoz. Fiz saída de campo no observatório geográfico sendo a extensão da Universidade, e participei de oficinas do Projeto Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID), como complemento para a minha formação.

Tive a oportunidade de conhecer importantes áreas da pedagogia e que me fizeram repensar em outras possibilidades profissionais. No ‘Projeto 3’ não tive a chance de exercer o que realmente queria através da pedagogia hospitalar e digo que não tive nenhuma aprendizagem com esse projeto já que, nem para quem nos orientou, o projeto tenha um objetivo e finalidade. No ‘Projeto 4’ estive frente ao meu sonho com a prática em classe especial que duram até hoje. Aqui sim existe uma troca conjunta entre a prática e a teoria por meio da Universidade e a escola em que atuo.

A ordem da vida é indiferente às transformações, entender o ser e aprender com ele depende de muitos artifícios que necessito estar aberto ao olhar e sentir o outro. É nesse aspecto que saliento a minha necessidade de construir e desconstruir ideais difundidos sobre

os autistas que perpassaram minha vida acadêmica desde 2013, com a minha chegada à Universidade de Brasília. Antes disso, os conheci através do belo e rico trabalho feito por minha tia que há alguns anos desenvolve com crianças autistas no município de Luziânia-GO. Poderia ela ter me apresentado o que faz de melhor de várias maneiras, mas sua sabedoria buscou enxergar o encanto daqueles que mais são esquecidos no ambiente escolar.

E como nada é por acaso, Nilva – minha querida tia – fez-me encantar por um dos seus alunos autistas só com o poder da palavra e da imaginação. Cada relato era um encantamento, cada aprendizado de seu aluno era o meu “querer mais”, sem ao menos nunca ter visto, sem ao menos ter vivenciado um dia sequer desse menino. O melhor disso tudo é que encontrei na minha tia uma professora humana e digna de ser chamada por essa profissão, nunca entendi ao certo as responsabilidades que carregam os educadores (quando eu ainda não era autora desse processo), sendo eles de todas as fases da educação básica e digo que se conheci na minha trajetória escolar professores que acreditam no potencial do aluno e trabalham exatamente com o respeito do tempo, das escolhas e de tudo o que norteia a vida do estudante com o olhar da alteridade posso contar nos dedos quantos são.

Esse é o grande motivo da indagação dessa pesquisa que é: Qual a importância do reconhecimento da singularidade das crianças autistas no trabalho pedagógico? No qual percebo a extrema necessidade da análise dessa particularidade por parte da instituição, para o desenvolvimento dessas crianças e partindo do pressuposto do que faz sentido a elas com o olhar dos profissionais.

Toda minha trajetória educacional foi primordial para a escolha do que quero me transformar daqui para frente. A Universidade me deu acesso a reflexões de uma nova educação que eu defendo hoje e que talvez um dia essa escola seja ‘desescolarizada’ a fim de repensar a singularidade de cada criança, em especial o motivo pelo qual estou na pedagogia, que são os autistas. Espero que essa pesquisa auxilie de alguma maneira nessa construção.

PARTE II

ENSAIO

INTRODUÇÃO

A espera de uma criança para algumas famílias gera inúmeras expectativas no que diz respeito ao crescimento, a saúde e ao futuro daqueles que um dia poderão ser a esperança e o orgulho para elas. Essa expectativa, pode se justificar por vários fatores, de acordo com que a sociedade predetermina ao corpo social.

No livro, O manual do autismo se verifica a inquietação dos pais na aceitação desse diagnóstico, Teixeira (2016), salienta em seus estudos essa aversão e de acordo com ele receber essa diagnóstico desestrutura as famílias, pois neste caso, a maior preocupação é não saber o que estará por vir. Então, a partir, do diagnóstico, os responsáveis estabelecem na vida dessas crianças fundamentos que reforçam o que foi diagnosticado e muitas vezes não conseguem olhar para além do diagnóstico do autismo.

Por isso, embora a consciência humana esteja condicionada a estabelecer vínculos para a sua sobrevivência e aceitação de sua existência, reconhecer a diferença foge do possível para alguns indivíduos. No autismo, essa expressão ainda está se constituindo no discurso dos indivíduos, pessoas autistas têm muita dificuldade em serem acolhidas pelo olhar daqueles que estão a sua volta e que esperam um funcionamento psíquico semelhante ao seu.

É inconcebível falar sobre o autismo e na maioria dos casos não escutar rotulações predeterminantes referentes aos preconceitos carregados por algumas pessoas quando se refere às suas características, esse fato, acaba por excluir a singularidade dessas crianças, o que reduz a capacidade de alteridade na sociedade e, em especial, no âmbito educacional.

Por mais que hoje a sociedade esteja um pouco mais consciente sobre a importância de aceitação das diferenças pelos meios de comunicação, campanhas, debates, audiências públicas que discutem essa temática, se constata em nosso sistema de ensino a corroboração na segregação dessas crianças inexistindo a inclusão efetiva e consequentemente comprometendo sua aprendizagem e autonomia.

É nesse sentido que surge a inquietação: Qual a importância do reconhecimento da singularidade da criança autista na prática pedagógica?

É por meio desta pergunta que esta pesquisa baseia seu objetivo geral que é refletir acerca da importância do reconhecimento da singularidade da criança autista na prática pedagógica. Diretamente ligados ao objetivo geral, seguem os objetivos específicos:

- Conceituar o histórico do autismo e o espaço no qual se encontra atualmente na escola;

- Investigar como podem ser trabalhadas as práticas pedagógicas, respeitando as singularidades de cada criança;
- Analisar como o ensino da criança com autismo está sendo desenvolvido na escola.

O intuito deste estudo é servir como problematização do tema para pesquisas que possam continuar nessa temática, em especial, compartilhar com profissionais da educação reflexões sobre nosso olhar acerca do autismo e, principalmente, do importante papel pedagógico de uma prática docente que valorize essas crianças e potencialize seu desenvolvimento.

No primeiro capítulo irei tratar da fundamentação teórica, onde, discorrerei sobre o histórico do autismo, as concepções a respeito da temática e as práticas pautadas no reconhecimento desses sujeitos. Já no segundo capítulo, encontra-se a metodologia utilizada na pesquisa baseada na abordagem qualitativa, e por fim, no terceiro capítulo discuto os resultados, por meio da análise.

1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo irá tratar dos aspectos históricos, culturais e do conceito sobre a temática autismo. Partindo de como surgiu o conceito, os principais estudiosos, culminando nos tempos atuais. Conhecer a história facilitará o entendimento da grande questão envolvida na pesquisa e fará refletir no que deve fazer para considerar a singularidade dessas crianças.

1.1 Breve histórico do autismo

O termo autismo foi criado pelo psiquiatra austríaco Eugen Bleuler em 1911, caracterizado como um sintoma secundário da esquizofrenia o que segundo ele, seria o “pensamento autístico” da doença. A palavra autismo vem do termo auto-erotismo definido por Ellis e reafirmado por Freud, o qual denominava “os fenômenos de emoção espontânea, produzidos na ausência de qualquer estímulo externo, quer direto quer indireto”. (Laplanche e Pontalis, apud Tafuri 2003, p. 91).

De acordo com Tafuri (2003), o conceito de auto-erotismo foi preponderante para a invenção do termo autismo, através de Jung que não concordava em relacionar fatores da sexualidade infantil com as doenças mentais e assim EROS foi substituído pelo novo conceito autismo.

Embora Bleuler tenha feito parte e seja responsável pela construção do termo, a descrição original foi feita por Léo Kanner em 1943 em seus estudos com 11 crianças. Grandin e Panek (2016) relatam que antes mesmo desses estudos, Kanner recebeu uma carta de um pai preocupado que descreveu em 33 páginas os sintomas do seu filho.

O filho parecia não querer ficar perto da mãe, Mary. Permanecia “totalmente alheio” a todos à sua volta. Tinha ataques de raiva frequentes, muitas vezes não atendia quando chamavam pelo nome achava objetos giratórios infinitamente fascinantes. Contudo apesar de tantos problemas de desenvolvimento, Donald exibia talentos incomuns. Aos dois anos memorizou o Salmo 23 (“O Senhor é meu pastor...”). Era capaz de recitar as 25 perguntas e respostas do catecismo presbiteriano. Adorava dizer as letras do alfabeto de trás para a frente. Tinha ouvido absoluto. (KANNER apud GRANDIN e PANEK, 2016, p. 13)

Kanner, então, analisou Donald e outras crianças e identificou traços similares entre elas. Em 1943, publicou seu artigo “Autistic Disturbances of Affective Contract” na revista The Nervous Child com o estudo das 11 crianças nas quais reconhecia sintomas congêneres. Foi a partir desse estudo que o autismo deixou de ser relacionado a esquizofrenia, pois Kanner percebeu que esses sintomas faziam parte de certas características existentes em determinadas crianças.

A diferença na contribuição para o histórico do autismo entre Bleuler e Kanner é a constituição dessa síndrome que se dá de forma mais clara em Kanner. De acordo com Tafuri (2003), Bleuler soube utilizar os sintomas da esquisofrenia, após criar os primeiros fundamentos de “cura social” baseado na psicanálise e Kanner focou somente na etiologia.

Devemos, então, assumir que essas crianças vieram ao mundo com a incapacidade inata de formar o contato afetivo usual, biologicamente proporcionado, com as pessoas, assim como outras crianças vêm ao mundo com invólucros físicos ou intelectuais inatos. (KANNER, 1943, p.250 tradução nossa)

Os estudos de Kanner tiveram consequências drásticas para essas crianças, por longo período fez supor que seu “mau comportamento” era consequência direta da criação dos pais, outras vezes dizia que a capacidade em memorizar nomes seria necessariamente por intervenções externas e que até mesmo o isolamento dessas crianças advinham de pais que eram emocionalmente distantes.

Em 1980, o termo Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), deixou de ser categorizado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-III, e passou a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) o que de acordo com Grandin e Panek (2013) para que a criança fosse diagnosticada com autismo infantil era necessário que esta estivesse dentro de seis critérios estabelecidos:

Surgimento antes dos 30 meses. Ausência geral de responsividade as pessoas. Grandes déficits no desenvolvimento da linguagem. Quanto a linguagem está presente, padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata e atrasada, linguagem metafórica e inversão pronominal. Reações estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, p. ex., resistência à mudanças, interesses peculiares ao apego a objetos animados ou inanimados. (GRANDIN e PANEK, 2016, p. 21).

Sete anos depois, houve uma mudança no DSM-III passando para DSM-III-R, agora mais critérios foram estabelecidos para que uma criança fosse diagnosticada, outro aspecto importante, neste mesmo período, foi a mudança nominal do diagnóstico antes chamado de autismo infantil redefinido como transtorno autista. Os critérios passaram de seis para dezesseis e foram classificados em três categorias (A, B e C), cada pessoa deveria estar dentro de duas características dessas categorias o que fez com que essas possibilidades aumentassem bruscamente a porcentagem de pessoas diagnosticadas, de acordo com Grandin e Panek (2016) antes no DSM-III 51% das crianças seriam autistas e depois da reformulação o DSM-

III-R 91% dessas mesmas também seria classificadas como tal, ao qual faz refletir na responsabilidade dos diagnósticos e na dúvida da veracidade.

Ainda, nesse sentido, Grandin e Panek (2016) salientam as altas taxas de diagnóstico como um sério risco para a sociedade, pois com um erro tipográfico ocorrido nesse mesmo período troca-se o “e” por “ou” na especificação: “deficiência grave de interação social **ou** das competências de comunicação verbal e não verbal”, isso possibilita indicar que uma pessoa seja autista estando presente em somente uma característica.

Em 1994 foi publicado o DSM – IV, aqui foi considerado os estudos do psiquiatra Asperger. Ele identificou crianças com comportamentos semelhantes e que tinham afeição para determinados assuntos de seus interesses, embora Asperger tenha definido-os como uma “psicopatia autista”, Wing foi o responsável por nomear atribuindo-se mais uma categoria de autismo com um novo diagnóstico chamado Síndrome de Asperger.

Atualmente com a nova publicação do DSM-V está definido o termo autismo e que é proferido em alguns ambientes como transtorno do espectro autista dividido em três níveis (leve, moderado e severo) não existindo mais o diagnóstico Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno do Desenvolvimento.

Para a psicanálise, Laznik (2004) descreve o autismo como uma falta de estruturas psíquicas que ocasionam déficits cognitivos. Esse crescente diagnóstico de autismo derivou para a classificação do sujeito que agora é considerado como pessoa com deficiência.

1.2 Reflexões acerca do autismo

De acordo com Sibemberg (1998, p. 60) “o autismo é uma síndrome que envolve diferentes variáveis etiológicas” a qual afeta três áreas: interação social, linguagem, brincadeiras simbólicas e imaginativas. Além disso, o autista carrega consigo traços comportamentais que os diferem uns dos outros.

Para Jerusalinsky (2012, p.59) o autismo pode ser visto como um transtorno do desenvolvimento, se a definição da palavra ‘desenvolvimento’ estiver relacionada “no conjunto das aquisições que define e organizam a relação de um ser humano com o mundo em que vive”, ou seja, no autismo existe a ausência das propriedades que nos faz interagir, comunicar e imaginar.

1.2.1 Traços do sujeito autista

O autismo se apresenta em crianças que normalmente são diagnósticas na infância antes dos 3 anos de idade. Seus primeiros sintomas se manifestam na fase do desenvolvimento, a partir da linguagem, do contato visual, a exclusão do mundo e em alguns casos a negação materna.

Grandin e Panek (2016) sintetiza as características autísticas retratando sua própria experiência quando o diagnóstico ainda era muito recente.

Quando minha mãe percebeu que eu tinha sintomas do que hoje se rotula de autista –comportamento destrutivo, incapacidade de falar, sensibilidade ao contato físico, fixação em objetos giratórios etc. -, fez o que lhe pareceu correto. Levou-me a um neurologista. (GRANDIN e PANEK, 2016, p. 11).

Por isso, muitas crianças são diagnósticas quando observados essas características e também, através da regressão observada pelos pais que antes batiam palmas, respondiam a comandos, brincavam e interagiam, respondiam com olhares e em determinado momento da infância deixam de realizar essas ações decorrentes do funcionamento autístico. Existem também casos de diagnósticos tardios depois que a criança começa a frequentar a escola e é observada pelo profissional da educação.

Percebe-se ainda comportamentos diferenciados como interesses por determinados objetos, desenhos animados ou programas de tv, ecolalias decorrentes de experiências diárias que podem ter sido recentes ou há muito tempo, movimentos repetitivos como os *flapyngs* e *os rockings* que são as esteriotipias.

Ainda hoje não se sabe a real causa para o autismo, essa é a grande questão para os pesquisadores. Muitos estudos demonstram a relação genética quando em uma família já existe um caso, outros associam a auto porcentagem de resíduos químicos nos alimentos perpassado pela mãe ainda gestando.

Recentemente, estudiosos no assunto buscam entender as causas e identificar uma questão neurológica referente a essa síndrome. De acordo com Garcia (2012), tomografias do crânio foram feitas em autistas e identificaram um cisto porencefálicos e uma lesão hipodensa localizada na região parietal direita. Já em outro estudo realizado no cerebelo percebe-se que os sujeitos autistas avaliados desenvolvem um aumento na porcentagem de proteína ácida fribilar grilial e no e o ácido ribonucléico mensageiro. Embora exista todos esses estudos sobre a etiologia do autismo, ainda não se sabe a real causa, conclui-se que estamos longe de obter uma resposta.

O autismo não tem cura e seu tratamento envolve o conjunto de profissionais, são eles: neuropediatra, psicopedagogo, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo, entre outros, que juntos farão o trabalho que promoverá junto com a família e a escola, o desenvolvimento dessa criança. Importante compreender que esta criança têm suas peculiaridades e é por meio delas, que esses profissionais devem planejar seus trabalhos para seu melhor desenvolvimento.

1.2.2 Para reconhecer é necessário compreender

As crianças com autismo segundo Meira “chegam as clínicas portando nomes próprios de classificação nosográfica e assim, são determinadas antes dessas nomenclaturas uma posição que marca lugar da criança diante de um diagnóstico”. (1998 ,p.73) Portanto é evidente que algumas pessoas carregam consigo concepções sobre as características ao quais se instauram e passam a estabelecer no outro e torná-lo rótulo sem subjetivação.

A criança com autismo assim como nós precisa de um olhar atento as suas necessidades e principalmente um olhar além do autismo, Grandin (2013) discute em seu livro "O cérebro Autista" a sua inquietação pelo modo em que as pessoas a enxergam quando a remetem somente ao autismo, mas não percebem suas capacidades e conquistas.

Jerusalinsky (2012) evidencia que não se deve impor ou estigmatizar o sujeito a um conceito ou a uma funcionalidade, para ele, não se deve generalizar e muito menos estabelecer um limite para o tratamento. Portanto:

A aposta num sujeito é fundamental no tratamento do autismo. Não porque efetivamente já houvesse um sujeito aí (onde os automatismos neurobiológicos prevalecem), mas, porque – como o demonstra a evolução favorável de numerosos casos – existe a possibilidade de constituir um sujeito. (Jerusalinsky, 2008, p. 57)

Até agora as discussões decorreram em torno da visão do Eu, a partir de conceitos estabelecidos ao outro sem entender o que se passa. Grandin e Panek (2016), ressalta precariedade nas pesquisas realizadas em torno do autismo e enfatiza a importância de trabalhos relacionados a sobrecarga sensorial existentes nesses sujeitos. “os cinco sentidos é tudo que os autistas compreendam do que eles não são”. (GRANDIN e PANEK, 2016, 3 ed, p. 78).

As pessoas sem autismo conseguem atribuir facilmente esses sentidos e então, a falta de compreensão ou talvez o desconhecimento de que existem pessoas que não possuem a função sensorial organizada acaba por suscitar que a realidade sensorial é exatamente igual ao

de todos as pessoas. No autismo os sentidos audição, visão, tato, olfato e paladar não funcionam na mesma intensidade. É como se o cérebro os interpretasse como uma descarga elétrica e, assim, para algumas crianças com autismo, esses sentido funcionassem ao mesmo tempo. Grandin e Panek (2016, 3ª ed, p. 79) “diz que quase todos os autistas apresentam um ou mais transtornos sensoriais”.

Se alguém ainda tenha dúvida do que é o autismo, e especialmente aqueles que fazem menção à fala do “mundo próprio que essas crianças possuem” é importante salientar que eles dizem algo para nós a cada minuto, por intermédio do comportamento seja pelo choro, balbucios, esteriotipias, pela severa sensibilidade sensorial, até a restrições alimentares, todas estas peculiaridades devem ser consideradas por àqueles que fazem parte do desenvolvimento desta criança e principalmente no ambiente escolar.

Para entender melhor como esses sentidos funcionam em um sujeito com autismo, Grandin e Panek (2016) exemplificam alguns funcionamentos autísticos:

Embora não fosse surda, tinha dificuldade em distinguir as consoantes, como o c de copo. Quando os adultos falavam muito rápido, eu só ouvia os sons das vogais, então eu achava que eles usavam uma linguagem especial. Porém, falando devagar, a terapeuta me ajudou a ouvir os sons das consoantes duras, e quando falei copo com c, ela me elogiou. (GRANDIN e PANEK, 2016, p. 11-12)

Uma bandeira significa “cavalo”, um triângulo significa “barco” um quadrado significa “igreja”. Espere – a bandeira significa o que mesmo? Há três segundos a sílaba era *mo*, dois segundos atrás, a sílaba era *de*, um segundo atrás a sílaba era *ção*. Espere aí – qual era a primeira sílaba? (GRANDIN e PANEK, 2016, p. 18)

Já tivera a experiência de terminar um desenho, olhá-lo e pensar: “*Não acredito que fiz isto! O que eu pensava era: eu posso fazer esse tipo de desenho porque caminhei pelo quintal e memorizei cada detalhe, gravei as imagens no cérebro como um computador e recuperei as imagens necessárias.*” (GRANDIN e PANEK, 2016, p. 19)

Sabe o que mais odeio nas viagens de avião? O alarme que soa quando alguém acidentalmente abre uma porta de segurança no aeroporto. Odeio alarmes em geral, de qualquer tipo. Quando era criança, o sinal da escola me deixava completamente doida. Era como um obturador de dentista. Sem exagero: o som causava uma sensação dentro do meu crânio como a dor do obturador. (GRANDIN e PANEK, 2016, p. 77)

Evidente que estas são algumas possibilidade de sintomas autísticos os quais não fazem parte de todos os sujeitos, “nem todas as pessoas com transtornos sensoriais respondem a estímulos do mesmo modo” (GRANDIN e PANEK, 2016, p. 81), então conclui-se que a criança com autismo é um ser singular que vive em um mundo imerso de informações, signos

e ruídos ao qual tem em si desejos, sentimentos, interesses e angústias, e é, a partir dessas concepções e do olhar atento a ressignificação destes sujeitos que se faz a prática docente.

1.3 O espaço atual da criança autista na escola.

Muito se discute sobre o melhor espaço das crianças com autismo na escola, há quem defenda as classes especiais como um meio de preparo e adaptação antecipada para a sua entrada as classes regulares, outros priorizam o primeiro acesso já nessas classes para o desenvolvimento social, cognitivo e da linguagem.

A educação especial passou a ser difundida depois de muitos séculos, a princípio em meados do século XIX por repararem a grande predominância das doenças hereditárias (os higienistas se preocuparam,) pois diziam que as doenças mentais estariam sendo causadas por consequência de contaminação, a única solução foi fazer campanhas para a segregação dos deficientes. Então as primeiras instituições educacionais foram de intervenção pedagógica para crianças que frequentavam somente hospitais e essas instituições já passaram por várias transformações, ainda hoje se percebe modificações dentre nomenclaturas e estruturas educacionais para receber crianças com autismo, mas este espaço ainda precisa ser debatido e principalmente, deve haver uma luta para que garanta seus direitos.

De acordo com Rodrigues (2012), a escola ainda passa por transformações e tem se modificado, mas não o suficiente para atender esta criança na construção do seu processo de aprendizagem autônoma, construção criativa e social. A criança com autismo ainda permanece no quadro que marca, modela, configura, classifica e mede, ainda é um ensino segregado onde a educação deve ser igual para todos e esse é o grande obstáculo para seu desenvolvimento.

Os professores ainda carregam consigo concepções de ensino metodológico, crianças autistas estão condicionadas a se relacionarem com o meio e se desenvolverem por métodos comportamentais que estigmatizam e limitam experiências do mundo e o meio em que se vive. No espaço educacional encontramos muitas metodologias como o TEACCH, ABA, PECS para alguns casos podem ser apropriados a número de crianças que se encontram na escola ou fora da escola.

De fato esse é o espaço em que se encontram as crianças com autismo, ambiente que deveria ser acolhedor, enriquecedor de aprendizagens e de trocas mútuas, mas que infelizmente segue em passos lentos na mudança e no olhar de alteridade.

1.4 As práticas pedagógicas pautadas no reconhecimento

De acordo com Rodrigues (2012) a escola necessita estar aberta para compreender o outro seja pelos saberes, seja pelas experiências, independente das diferenças, ela deve estar livre e ser totalmente comprometida para que seja incluída. Precisamos de práticas que estudem o sujeito individual e coletivamente, práticas humanas e plurais.

Uma pedagogia precisa verdadeiramente ser na escola, ou seja, reconhecer a singularidade de cada sujeito e assim planejar, construir alternativas para potencializar a curiosidade das crianças, adolescentes, jovens, adultos e/ou idosos e principalmente, possibilitar criação, socialização, aprendizagem e autonomia com corresponsabilidade na escola. (RODRIGUES, 2012. p. 69)

Então, o educador é peça-chave nesse epílogo difundido na educação que modela e transforma o sujeito em patologia, desta maneira é fundamental que este profissional mentalize e entenda os princípios de como a criança com autismo se constitui e sempre emendar ideias - mudanças as suas práticas pedagógicas. Então, qual a melhor maneira de se trabalhar com a criança com autismo? Qual práticas pedagógicas?

Sabe-se que não existe receita e as respostas para essas perguntas começam internamente, é necessário sair da zona de conforto e estar predispostos a uma nova postura educacional. Depois, é crucial desmistificar as fontes metodológicas existentes como única e exclusiva fórmula de ensinar a criança com autismo. “Uma formação baseada apenas nas questões metodológicas não garantem o efetivo exercício de alteridade” (RODRIGUES, 2012, p. 69-70).

As práticas precisam considerar as necessidades, experiências e alteridade. Uma tríade que deve ser unida a partir da construção de saberes onde haverão trocas e assim possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem mais íntegra, justa, leve e significativa. Nesse caso, é aparentemente simples, a prática se faz quando o reconhecimento singular da criança lhe é fundamental e significativo, logo existirá espaço para professor e aluno ser nos processos de aprendizagem.

Para isso, a escuta atenta é o primeiro passo a ser dado, “escutar significa viver a intensidade da alteridade, diferença e de histórias singulares que na cadeia significante de cada sujeito fazem seu próprio sentido” (RODRIGUES, 2012, p. 72). O educador deve estar ciente do quão primordial é a escuta em seu fazer pedagógico.

Então por que não utilizar saberes além do que faço diariamente? Saberes estes que buscam relações do sujeito com autismo e o mundo ligados às artes, música, teatro, cinema,

dança, entre outras que se desdobrarão em espaços criativos e em uma nova interpretação do mundo por essas crianças.

Dado o exposto, a escola precisa de práticas que construa possibilidades e que possa:

Educar (fazendo com que a noção do espaço de Lei da escola e de socialização se instale), significar (emprestando sentido as suas singularidades construções de linguagem e aprendizagem) e armar enlace social (marcando, sempre que possível, com a palavra, a aproximação do aluno com o social) (RODRIGUES apud RODRIGUES, 2012, p. 78)

Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ser flexíveis, sem rotulações e imposições para que a criança se sinta acolhida e pertencente ao ambiente.

2 - METODOLOGIA

A finalidade deste trabalho fundamenta-se em analisar a importância do reconhecimento da singularidade da criança autista por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas com elas, consideramos que a escolha metodológica mais adequada seria a abordagem qualitativa para alcançar tais objetivos.

2.1 Pesquisa Qualitativa

Segundo Godoy (1995) não existe uma forma de se compreender o comportamento humano sem antes conceber o raciocínio, os pensamentos e ações dos indivíduos, logo, a pesquisa qualitativa tem o cuidado em estabelecer ao pesquisador possibilidades em refletir sobre o que será pesquisado, pois nela existe uma preocupação primordial sobre o estudo e a análise do mundo empírico em sua abordagem natural.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p 21-22)

Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa acontece no ambiente natural e o pesquisador qualitativo deve participar de todos os cenários que envolvem o participante para que de fato seja capturado detalhes minuciosos a respeito da pesquisa, portanto os pesquisadores buscam alcançar uma resposta sendo ele ao mesmo tempo sujeito e objeto participante da sua pesquisa.

2.2 Observação Participante

A observação participante é um método muito utilizado na pesquisa social, mas que embora seu uso esteja direcionado, muitos pesquisadores ainda acham que este método possui fácil aplicabilidade. De acordo com May “a observação participante é o método de pesquisa social cuja aplicação e análise são as mais exigentes e difíceis” (2004, p.180), pois demandam do pesquisador tempo, relacionamento com os sujeitos, estar atento para os acontecimentos, realizar as anotações de forma minuciosa e, por fim, analisar tudo o que foi escrito.

O pesquisador precisa ser parte integrante desse processo e estar disposto ao novo para se familiarizar com o local de pesquisa, desse modo, esse será o primeiro passo de acesso no ambiente a ser pesquisado. Além disso, a observação participante é um dos métodos mais flexíveis, uma vez que de acordo com as observações, o foco possa mudar constantemente e o faça refletir sobre outras variáveis que vão auxiliar no processo de pesquisa. Portanto, May (2004) discute a importância da observação participante e salienta que embora esse método de pesquisa seja cansativo, o retorno é gratificante para o observador.

[...] é um dos métodos mais recompensadores, que gera compreensões fascinantes sobre os relacionamentos e as vidas sociais das pessoas e, de modo mais geral, ajuda a transpor a lacuna entre o entendimento dos estilos de vida alternativos das pessoas e os preconceitos com que a diferença e a diversidade defrontam-se com tanta frequência. (MAY, 2004, p. 181)

A pesquisa apresentada teve o cuidado em registrar as experiências dos sujeitos envolvidos nessa observação e foi analisada com atenção a partir do diário de campo. A observação teve efeitos sobre a pesquisadora e os sujeitos acompanhados, demonstrando a complexidade desse procedimento de pesquisa.

2.3 Diário de Campo

O diário de campo é uma das partes mais primordiais da pesquisa, nele estará situado os detalhes absorvidos nas observações. Zaccarelli e Godoy dizem que “um dos pontos principais constitui-se no fato de que eles permitem a investigação de processos mentais em detalhe, à medida que se desenvolvem” (ZACCARELLI e GODOY, 2010, s/p), além disso, o diário é um método flexível para se recorrer a um fato da pesquisa. Embora tenha uma boa funcionalidade é importante salientar que o diário é uma ferramenta pessoal e privada, pois ali constam as trajetórias das pessoas acompanhadas pela pesquisadora.

Em outras palavras, os diários servem para refinar a reflexão propriamente que será a ferramenta de trabalho e objeto de estudo para a pesquisa.

2.4 Procedimento de pesquisa

A escola escolhida para realização do estudo se deu a partir das experiências docentes vividas no Projeto Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID), com crianças com autismo. Foi levado em consideração o desejo pelo trabalho com o tema e por ser uma escola que acolhe essas crianças.

A pesquisa está fundamentada na disciplina projeto 4 (estágio obrigatório curricular).

A abordagem escolhida é a qualitativa e nosso objeto de pesquisa se constitui em um diário de campo baseado nas experiências obtidas durante as observações feitas no decorrer do semestre. Essas observações ocorreram no 1º semestre do ano de 2016 e a periodicidade foi de duas vezes na semana, 5 horas por encontro, totalizando 180 horas.

Todas as mediações estão pautadas diretamente em uma observação participativa atrelada às práticas pedagógicas com a criança acompanhada. O objetivo foi analisar se o reconhecimento da singularidade da criança é considerado por meio das práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento cognitivo e social da criança autista.

O estudo foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal, para análise foi observada uma criança da classe especial com idade de 7 anos.

O processo dessa pesquisa teve duração de um semestre letivo e está pautado principalmente, nos relatórios de observações (diário de bordo) realizado no projeto 4 da Universidade de Brasília e a observação participativa.

2.5 Caracterização da Escola

A escola escolhida para a pesquisa é uma instituição de ensino pública que existe há 53 anos, situada na Asa Norte, no Distrito Federal, inaugurada no dia 26 de junho de 1963, atende alunos de várias regiões administrativas. Dispõe de uma pequena estrutura física, de acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP são 8 salas de aulas: 11 turmas de classes regulares inclusiva nas modalidades: Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade, Deficiência Intelectual (1º ao 5º ano) e duas salas classe especial 6 turmas: Transtorno Global do Desenvolvimento. Tem como público alvo crianças de 6 a 14 anos e funciona nos dois turnos matutino e vespertino. As duas salas de classe especial recebe cada uma duas turmas formada por somente dois alunos. Com base no PPP cada turma com um(a) professor (a) que trabalhará articulando as atividades e adaptando-as para que os alunos compreendam.

A escola contempla um laboratório de informática/sala de multimídia, biblioteca, refeitório, secretária, sala do SOE (Serviço de Orientação Educacional), sala dos professores, copa, sala de recursos, sala de apoio, dois depósitos, e um parquinho de areia muito utilizado pelas crianças. Os recursos materiais são 2 televisões de tubo, 1 DVD, 2 projetores, 15 computadores, e 2 impressas.

A escola é conhecida por acolher muitas crianças com autismo. A maioria das turmas regulares têm um ou duas crianças incluídas que são acompanhadas por monitores ou

estagiário. Seu objetivo é oferecer um ensino de excelência à comunidade assegurando uma educação integral a todos os alunos.

2.6 Caracterização da Professora

A Professora tem sua formação em Pedagogia e três especializações na área da educação, são elas: Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Atua na área da docência há 18 anos e há 4 anos na Secretária de Educação. Antes de prestar o concurso trabalhava em uma escola particular com o ensino fundamental I. Ela é uma excelente profissional, disposta a promover o máximo possível o desenvolvimento dos educandos, carinhosa com as crianças e muito proativa, dedicada e reponsável em seu trabalho.

A Professora diz ter escolhido a educação especial porque acha importante o atendimento individualizado para essas crianças, pois é por meio dele que ao longo do processo estas crianças poderão aprender, conquistar e desenvolver habilidades sociais, conceituais e psicomotoras. Ela acredita que a inclusão só é efetiva quando o educador busca formação profissional para acolher e trabalhar com as necessidades educacionais específicas de cada criança e também acha fundamental a estrutura física educacional para que a inclusão ocorra e garanta condições de aprendizagens para todos os alunos.

2.7 Caracterização da Criança

A criança acompanhada tem 7 anos, é seu primeiro ano nesta escola, antes estudava em outra escola de educação infantil regular, hoje frequenta a classe especial. Luísa (nome fictício) foi diagnosticada com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e seu repertório comportamental é caracterizado por isolamento social, alterações no desenvolvimento da linguagem, acrescido de comportamentos e interesses restritos, repetitivos e antecipados. Luísa é acompanhada por uma psicóloga há três anos e tem atendimento com uma psicopedagoga em casa, fora isso, faz natação uma vez por semana. Ela não fala, não come sozinha e usa fralda.

É uma criança linda, apresenta satisfação em realizar atividades nas quais o corpo esteja em movimento e adora parquinho, como toda criança. Apresenta dificuldades de coordenação motora, seu andar é um pouco desordenado e isso faz com que ocasione algumas quedas ou batidas em alguns locais.

A maior dificuldade observada em relação ao contexto de desenvolvimento de Luísa é a aproximação e comunicação da família com a escola.

3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise a seguir foi realizada em uma escola pública de Brasília–DF e consiste em refletir a importância do reconhecimento da singularidade da criança com autismo, para tanto foi analisado todo o contexto educacional da educanda, a partir do diário de campo e encontra-se organizado em reflexões que partem da pergunta: quem é Luísa? Partem também do ambiente da criança e de como ela é pensada a partir de metodologias. Essa pesquisa possibilitou colocar em destaque o valor que o trabalho pedagógico pautado no reconhecimento dessa singularidade pode trazer ao educando, mas deixa claro que embora hoje defenda essa causa nunca existirá uma maneira correta e única, pois daqui a alguns anos, posso pensar exatamente diferente pelo fato do mundo estar em constante transformação. Como diria Laznik “há ainda filões de ouro por encontrar” (LAZNIK, 2004, p. 13)

3.1 Quem é Luísa?

Quem observa Luísa pela primeira vez nota que ali existe um sujeito de um “mundo próprio”, uma criança pensada no diagnóstico “autista”. O que percebo durante os recreios é que existe realmente um mundo do avesso, mas não é o de Luísa e sim o mundo idealizado para ela. Quantas vezes escutei de algumas crianças: – “Tia, a aluna especial pegou minha bola”, ou então, durante as brincadeiras que Luísa nunca esteve inclusa – “Cuidado ela é especial” e fiquei refletindo por que Luísa nunca foi chamada pelo nome pelas outras crianças? Por que Luísa nunca foi chamada para as brincadeiras? Por que temos que ter cuidado com Luísa por ser “especial”?

No recreio Luísa corre, brinca com a sombra, percebe a grade que separa a entrada e a saída da escola e fica lá quase que o tempo todo desejando estar do lado de fora. Todos passam por ela, alguns nem percebem sua presença, outros sorriem da forma que anda, – “Nossa como ela é desengonçada!” Ou quando manja algum brinquedo que chamou a atenção. Às vezes Luísa pega o copo deixado no bebedouro da escola joga no chão e sai chutando com sorriso frouxo, até que alguém a toma o copo. Pronto, Luísa volta a desejar a porta de saída como nunca.

Não existe um culpado para que Luísa passe despercebida, estas concepções são trazidas historicamente e marcam lugares de permanência de certos estigmas, quando não há conhecimento do ser, além do que é falado pela ciência e fixado pelas características comportamentais. Para que Luísa seja reconhecida nesse ambiente que também é dela,

precisamos de uma escuta sensível e uma mudança transformadora na escola, nos professores e nas famílias. “O mundo está cheio de coisas fascinantes que podem alterar nossas vidas, mas as crianças não irão adotá-las se não as conhecem”. (GRANDIN e PANEK 2013, p. 194)

Quando cheguei a sala no primeiro dia a minha presença era indiferente, logo que Luísa chegou entrou na sala, foi até à mesa, andou por toda ambiente, mordeu o plástico da lixeira, jogou alguns livros dentro, foi até a professora, voltou a andar pela sala, depois girava olhando para seus dedos juntos até cair ao chão, repetia por vezes esse comportamento. A partir desse dia reparei que para que me notasse eu precisava me apresentar, mas antes disso precisei conhecê-la. Foi então que decidi repetir o que ela fazia demonstrando que entendia e para deixar claro que sabia da importância de cada passo dado naquela sala. Foi um trabalho de semanas até o dia em que resolvi pegar uma bola e quicá-la no chão, Luísa, espontaneamente, correu até mim e gargalhava tentando pegá-la, ficamos brincando por um bom tempo e quando parei, Luísa agarrava meu braço e me levava até a bola para continuar a brincadeira.

Não precisei estar formada para entender o que Luísa gostava ou não gostava, mas foi um trabalho que demandou paciência por saber que Luísa precisava reconhecer cada espaço da sala ou entender o que a deixava fora do eixo e foi fundamental que eu saísse do meu comodismo e partisse ao seu encontro.

Depois de alguns meses, consegui entender que quando me submeto a conhecer alguém preciso estar livre de conceitos formados e, nesse caso, entendi que quando se trata do autismo é imprescindível que tudo que sei sobre essa síndrome vai se desfazer e transformar-se a cada encontro com as crianças que passarem por mim. É impressionante como a singularidade nos identifica e nos marca, ela é capaz de fazer esquecer do diagnóstico da criança porque quando se reconhece nada disso mais importa, pois é a partir desse ponto que surgem as experiências e se formam as práticas.

Aprendi então, que Luísa ama correr, girar, saltar, dar cambalhota, andar a cavalo com qualquer pessoa que a possibilite essa atividade, gosta de brincar de pique pega, pique esconde, adora vídeos infantis, parquinho, passeios, bola, brinquedos de encaixe, xícaras de brinquedos, ama brincar com sua sombra, andar de ônibus, teatro, principalmente os de fantoche. Luísa não gosta de ser tocada com firmeza, não gosta de sentar, não gosta de atividades em folhas, seja para colorir, ou de grudar, esperar também não é com ela. Luísa é uma criança doce, carinhosa, curiosa, esperta e encantadora.

Luísa é uma criança com autismo, singular, e que demonstra por meio do seu comportamento o que deseja, quer e sente e, a partir das observações, mostrou-me que as possibilidades são consequência quando a reconheço.

3.2 O ambiente

A primeira fase estágio obrigatório me proporcionou experienciar os significados autísticos, foi então, que conheci uma criança doce, carinhosa e extremamente estratégica e diagnosticada com autismo, foi responsável por me fazer encantar por um mundo diferente e extremamente rico em possibilidades. Junto a ele conheci também uma excelente pessoa e profissional, foi a partir dela que adquiri experiências as quais, desenvolveram em mim o olhar crítico quanto ao espaço de acolhimento e pertencimento que esta criança terá por todo ano letivo. De fato, ao entrar na sala da segunda fase do estágio supervisionado comecei a indagar a importância e objetivo de cada objeto contido na sala e se realmente eles auxiliariam no desenvolvimento das crianças que por ali passariam cinco dias por semana.

O ponto primordial é a relação da criança com autismo em relação ao objeto e claro a concentração em um pequeno espaço que contém muitas informações desfocando literalmente o que seria de fato ensinado para aquelas que possuem sensibilidade sensorial. Ao entrar no primeiro dia vejo esta cena:

Figura 1: sala de aula observada durante o estágio



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora

Figura 2: sala de aula observada durante o estágio



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora

A sala está repleta de estantes, armários, cartazes grudados na sala, calendário móvel na lousa e dois colados um em cada parede, diversas cadeiras e mesas, brinquedos alocados na prateleira e caixas de papelão nos armários. Questionei as regentes que utilizam a sala no turno vespertino ao qual foram realizadas as observações, sobre o porquê de tanta coisa contida naquele ambiente e as próprias relataram que não concordam com a organização da sala e todas as informações existentes nelas. O problema é que ainda existem problemas burocráticos que não dependem das docentes o que dificulta todo o planejamento e estruturação da aula e as atrapalham no seu trabalho diário.

As primeiras reflexões pessoais da observação quanto ao que vi relacionado ao pensamento dos profissionais que trabalham com crianças com autismo são: Qual a real função de cada objeto contido em sala de aula? Como devo organizá-la para melhor promover o desenvolvimento do meu aluno? Como trabalhar em equipe para o bem de todos? Não sei ao certo a razão da escolha dessa organização, mas sei que não era a melhor construção para Luísa, entretanto, pensar sobre o ambiente reflete necessariamente no desenvolvimento do meu aluno.

O ambiente é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens, portanto esse espaço deve ser pensado e articulado para que nenhuma criança sofra interferências negativas e dificulte na concentração e na realização de atividades. É importante que cada objeto faça sentido e tenha um objetivo para o trabalho pedagógico. Além disso, sua função é primordial para as relações entre professor e aluno, a criança com autismo ao reconhecer este ambiente como um lugar seguro e interessante pode permitir aproximação e contato, deixar-se tocar, deixar-se conhecer o outro e o outro a ela.

Schopler (1993) ressalta a seriedade na organização do espaço educacional para a criança com autismo, desde a hora do preparo prévio das atividades pedagógicas, quanto à organização das cadeiras e mesas, aspectos estes que ajudaram a possibilitar o alcance dos objetivos. Não somente isso, mas quando reconheço quem é meu aluno e sei de suas particularidades, a organização do espaço educacional deve ser o favorecedor para que a criança se sinta pertencente aquele ambiente.

Percebi, então que Luísa não se sente ambientada no espaço da sala de aula, pois ela tem uma grande sensibilidade visual. Percebo que dentro da sala, anda por todos os lados, mas procura sempre o lado onde tem somente uma mesa grande e uma cadeira fica parada olhando e às vezes mexendo na gaveta da mesa. Por vezes puxa alguma pessoa para que abra a porta da sala, e assim, vá para o espaço aberto e livre de informações.

O mais importante não é que este ambiente esteja somente organizado, pois de nada importa se eu sei que meu aluno prefere cores, no lugar do branco, adora o chão e não fica bem em cadeiras de madeira, o fundamental é criar espaços que não sejam tão estruturados e que possibilitem mudanças para novas experiências a esta criança. “Escolas com paredes que possam ser transpostas sempre que os educandos necessitarem um ou outro lugar” (RODRIGUES, 2012, p. 77).

3.3 A criança pensada em “metodologias” dentro do contexto escolar.

Este tópico foi pensado para elencar as práticas pedagógicas desenvolvidas com Luísa em sala de aula. Trata-se de alguns recortes, pois não seria possível, neste trabalho, trazer todas as práticas observadas. Primeiro de tudo, as observações foram feitas sem julgamentos sob o trabalho da educadora, que sem dúvida foi um exemplo de dedicação e competência para mim. A intenção é, basicamente, analisar como essas práticas refletiram em Luísa.

O segundo semestre de 2016 foi o primeiro ano da professora na escola e ela ainda não tinha tido experiências com crianças com autismo clássico, por mais que seja um desafio, percebi ansiedade por sua parte em aprender e desempenhar da melhor maneira possível o seu papel profissional, o que é fundamental para o acolhimento desta criança.

A hora da entrada na escola é diferente para as turmas regulares e para as classes especiais. Cada turma regular faz a fila no local indicado, onde são recepcionadas pela coordenadora ou a diretora da escola, que repassam alguns avisos, e depois seus professores os buscam para direcioná-los até sua sala. Já a classe especial é recepcionada separadamente,

direto em sala por seus professores. Na sala de Luísa a rotina é feita junto aos outros alunos que frequentam a sala, pois em uma sala de aula funciona duas turmas de classe especial com duas professoras e cada turma com dois alunos. A princípio, a rotina foi estabelecida assim: quando chegam na sala, todos sentam a mesinha que está repleta de livros de literatura, livros estes que são de várias texturas (capa dura, folha de jornal- os gibis, livros impermeáveis). Alguns dos livros são lidos para uma das educandas que os escolhe e pede para que alguém que esteja perto o leia, e essa educanda é a única que realmente demonstra interesse e gosta de estar ali. Esse momento dura em média por uma hora seguida.

Figura 3: sala de aula observada durante o estágio



Fonte: foto registrada pela pesquisadora

As atividades começavam às 14 horas e são realizadas na mesma mesa da recepção, normalmente senta a professora, Luísa, outra educanda e seu monitor. As atividades quase sempre são de folhas A4 com estruturação em recorte e cole, pintura, ou atividades desenvolvidas do método TEACCH, a educadora também passa algumas atividades adaptadas para o desenvolvimento da coordenação motora. Às 15 horas todos os educandos sentam à mesa de recepção e lancham juntos até a hora do recreio às 15:30.

O recreio é livre e tem duração de meia hora, as crianças correm no pátio, brincam de futebol, basquete, pique-pega, algumas crianças ficam no canto conversando e percebo que é um bom momento de liberdade para ser um pouco criança em meio a tantas rotinas, regras e planejamentos.

Após o recreio temos o relaxamento com música de ninar. Todos deitam num colchão e ficam por vinte minutos relaxando, depois a escovação dos dentes e, por fim, alguma atividade ou filme no DVD até a chegada dos pais. Depois de alguns dias de observação houve mudança na rotina depois do recreio, então, passaram a passear pela quadra da escola ou irem ao parquinho.

Por meio das observações percebi que a reação diária de Luísa nessa rotina reflete imediatamente em seu comportamento, assim que chega se direciona à mesa, toca em alguns livros e automaticamente dispersa o olhar para outros objetos da sala, já na sequência é segurada pela educadora que ou a coloca em seu colo com intuito de que veja os livros ou é contida por dois adultos para que tome assento. Consequentemente, Luísa chora e usa da força para escapar dessa situação. Percebi que todas às vezes que as contenções são feitas, além de não haver um motivo justo para isso, pois Luísa não estava em perigo, já ocorreu um momento onde dois adultos ficou mais de 40 minutos lutando para segurar uma criança, aparentemente, desesperada.

A parte das atividades, para Luísa, é um momento de tormento. São realizadas no colo da educanda e quando se cansa ou não gosta da atividade tenta amassar ou rasgar a folha, acaso a atividade seja do método TEACCH, Luísa não as realiza e leva as fichas à boca. O lanche de Luísa é sempre o mesmo mandado pela mãe e é dado pela educadora na boca em seu colo. No recreio Luísa corre, brinca com a sombra quando está sol e sempre fica em frente a grade desejando o lado de fora como já mencionado. Luísa no relaxamento é segurada pela educadora para que fique o tempo estipulado deitada, mas quase sempre o relaxamento passa a ser um momento exaustivo por ambas as partes e até que a mãe de Luísa chega para buscá-la não há um momento de interesse, interação e divertimento por parte de Luísa.

Na rotina, percebe-se que Luísa não se sente pertencente ao ambiente que lhe é oferecido e quando se pensa em metodologias, como práticas pedagógicas para o desenvolvimento do educando, automaticamente, as experiências que possam surgir se primeiro houvesse o reconhecimento singular de Luísa, são excluídas em detrimento do planejamento fechado. É visto que a todo momento que Luísa tenta fugir daquele local, seja por ficar no canto, por tentar escapar das contenções, por não querer realizar as atividades não há significados nessas metodologias para que Luísa tenha interesse em permanecer ali. Não digo que a educadora não se esforce, pelo contrário, percebo nela um desejo avassalador em tentar ajudar Luísa, “para a psicanálise, o sujeito do conhecimento é decorrente da constituição do sujeito psíquico, dessa fenda que o desejo do outro se abre, dessa falta a saber que dispara a pulsão epistemofílica” (SIBEMBERG, 1998, p. 69), então talvez falte essa pulsão para que seu olhar se abra aos desejos de Luísa.

3.4 A experiência do reconhecimento

Passei alguns meses observando Luísa e participando de sua rotina, por um longo período auxiliei a educadora ajudando nos afazeres diários da escola. A sequência da rotina continuou a mesma e nada modificou quanto a postura da professora diante da pequena Luísa. As atividades continuaram atribuindo afastamento e irritação perante Luísa. Em um dia de observação, depois de uns dias de recesso em casa, Luísa chegou na escola muito agitada, em nenhum momento quis sentar, em consequência desse comportamento, aconteceu novamente contenção, dessa vez, três adultos não conseguiram colocar Luísa na cadeira que enrijecia os músculos sempre ao forçá-la. Outra tentativa foi fazer o cantinho para que ela não saísse, por algum tempo, a educanda aceitou e ficou tranquila, por sentar ganhou alguns minutos de vídeo no tablet e começou a realizar a atividade, mas não durou nem um minuto levantou-se da cadeira e de forma alguma quis sentar ou fazer atividade, novamente procederam a contenção.

Este dia foi a observação mais dolorosa de todas que já fiz no estágio obrigatório, por 40 minutos três adultos seguravam com muita força uma criança de sete anos que estava exposta ao cansaço e o desejo de simplesmente voltar-se para si, era perceptível que algo não estava bem, não sei se por alguma sensibilidade sensorial, talvez nem fosse, mas alguma coisa tirara a paz de Luísa.

Luísa chorou muito, contorceu todo o corpo na tentativa de sair e batia sem querer a cabeça na parede, tudo isso durou até a hora do lanche e, mesmo assim, Luísa não se rendia. Depois de duas colheradas de sopa, Luísa dormiu nos braços do monitor. Nesse dia, notamos uma olheira profunda presente nos olhos da criança e esse sono durou até às 17 horas. Quando acordou estava tranquila, sentou na cadeira, comeu o lanche e esperou sua mãe junto a educadora assistindo DVD em seu colo.

Para Meira (1998), quando não há possibilidade de encontrar um traço que aprove a criança com autismo, ilusoriamente o lugar do saber entender, aprender e conhecer estabelece no saber científico, então ele passa a ser aquilo que foi definido e não o que ele é – subjetivo, ou seja, se ele é autista passa a ser hiperativo, agressivo, repetitivo, sem linguagem, com o mundo próprio e também aquele que precisa ser ensinado por métodos que o mostre a se portar já que ele passou a ser um diagnóstico.

Percebe-se através das observações que existem marcas pulsantes nas concepções envoltas das características das crianças com autismo. Quando analisamos o comportamento da educadora vimos uma postura provida de conceitos únicos e próprios, igualando todos a

um mesmo jeito de ser e agir e, assim, repassa para a criança esse pensamento, por meio das contenções e atividades realizadas. Digo isto porque quando estamos em classe regular e uma criança sem autismo não senta, ninguém fica 40 minutos segurando-a na cadeira até que se canse, ou “aprenda”, mesmo que ambas tenham desenvolvimentos distintos, a criança com autismo é tratada dessa maneira pelo que foi instituído, a partir do simbólico do seu diagnóstico. Acompanhá-la, protegê-la, possibilitar aprendizagem e desenvolvimento, esse é nosso papel docente.

A consequência de uma categoria diagnóstica declara ao outro impossibilidades de experimentar. Imaginem viver em uma placa de vidro, num mundo cheio de descobertas, mas você não pode correr, conhecer, sentir e viver? É como se visse a todo tempo os seus desejos, mas não pudesse tocá-los, senti-los, assim percebo Luísa e sua vontade de ser criança, ela é barrada por regras que foram impostas e em nenhum momento alguém a percebe e a identifica pela sua facilidade em aprender brincando ou pela simbologia que ser criança traz à sua vida.

Portanto, o trabalho que não visse o reconhecimento singular desta criança é um trabalho em vão, abstrato e confuso para a criança com autismo. Causa mal-estar por parte da educadora que não conseguirá atingir o interesse da educanda e também na criança que não consegue captar significados nessas atribuições.

Quando compreendi quem era Luísa, do que ela gostava e quais são seus maiores desejos, propus a educadora uma aula diferente, sem papel, sem método TEACCH e, principalmente, com a exclusão da contenção ou, pelo menos, o seu uso em um momento extremo de cuidado pela sua segurança e dos outros. Neste dia entendi que a teoria dá significado a prática e que ela realmente se constitui a partir do reconhecimento singular do outro, nesse caso, Luísa. Esta foi a aula do brincar de ser criança, da manifestação e experiência criativa, através do corpo e de suas possibilidades.

O dia começou com nossa ida ao parquinho da quadra, um ambiente super agradável, com muitos brinquedos ao qual desenvolvem o imaginário, habilidades motoras, entre outras. A reação de Luísa ao perceber que sairia da escola quando a porta da escola se abriu foi impressionante, ela gargalhava, pulava, me puxava para que corresse com ela, acho que foi a primeira vez que Luísa se sentiu pertencente ao ambiente escolar.

No parque Luísa desfrutou de todos os espaços e brinquedos, andou em cada brinquedo, escorregou, balançou de seu modo no balanço, deitou na areia, jogava areia para cima, sorria e, pela primeira vez, interagiu com um outro educando da turma. Os dois se abraçavam e caíam na areia, ele puxava Luísa até o balanço para fazer-lhe companhia.

Depois de uma hora voltamos para a escola, Luísa estava radiante, neste dia aceitou

sentar a mesinha, lanchou calmamente assistindo seu DVD preferido e foi para o recreio. Neste dia, convidei um dos meus melhores amigos que dá aula de circo para crianças em uma academia de crianças em Brasília-DF, ele chegou logo depois do recreio e nos possibilitou novas experiências e demonstrou a Luísa um novo mundo na escola. As atividades desenvolvidas com as duas turmas foram:

- **Cambalhota**

A primeira atividade foi a da cambalhota, o professor ensinou as crianças em cima do colchão o movimento da cambalhota. Luísa observou atentamente as informações e gargalhou quando o professor fez a cambalhota para exemplificar, sozinha colocou as mãozinhas e a cabeça no colchão na posição correta e assim o professor a auxiliou no movimento. Observei que ela, a todo momento, participou e interagiu e estava claro a satisfação em realizar a atividade.

- **Túnel**

Enfileiramos as mesas da sala e assim que o professor entrou para passar no túnel improvisado, todos os alunos, incluindo Luísa, o seguiu e juntos passaram por debaixo das mesas interagindo uns com os outros.

- **Cambalhota na bola**

Essa atividade exigia muita concentração, o aluno deveria deitar de barriga para baixo na bola, colocar as mãos ao chão e girar o corpo em cima do colchão. O professor auxiliou a atividade segurando o pescoço da criança e os apoiando na bola. Luísa não teve medo e realizou a atividade demonstrando segurança e admiração.

- **Parada de mão**

O intuito era fazer com que o aluno subisse nos ombros do professor e abrisse os braços para desenvolver o equilíbrio. Luísa teve dificuldade em interpretar os comandos porque ama sentar nos ombros do pai quando chega a escola, então, quando a colocamos no ombro do professor só aceitou sentar e não ficou em pé. Quando foi colocada ao chão correu ao professor e ficou puxando pela camisa para que fizesse novamente.

Esta aula foi uma troca de experiência riquíssima e de extremo valor para Luísa, depois desse dia, Luísa sozinha e, espontaneamente, repetia os movimentos, passava por debaixo da mesa e se divertia. Houve ali um reconhecimento extremo de Luísa, assim como uma suposição de ela aprende e se desenvolve todo tempo. Um outro professor que desconhecia toda questão diagnóstica, que junto comigo e a professora pode proporcionar o brincar e aprender coletivo.

Outra experiência de Luísa foi em uma das saídas da escola. O passeio foi realizado no teatro do clube do exército com a peça “Deu a louca nos contos de fada”, uma história recriada pela Cia. de teatro Carlos Moreira revivendo histórias do cinema e dos livros de princesas, embora a proposta tenha sido salientar a necessidade do cuidado com a água do planeta achei que a classificação não estava indicada corretamente para as crianças que assistiram por apresentar dificuldades de interpretações de sentido contraditório, mas o passeio garantiu momentos de felicidades para Luísa.

O passeio foi feito de ônibus, o transporte mais amado por Luísa. No trajeto observava pela janela tudo que continha no caminho árvores, carros, outros ônibus, outdoors. Assim que começou, prestou atenção em todo espetáculo até o final, reagiu em determinado momento batendo as costas na cadeira a cada personagem que entrava, sorria junto com esse comportamento.

A volta à escola foi bem tranquila, cheia de curiosidades, olhava cada detalhe pela janela, segurava minha mão batendo o dedinho indicador como se quisesse dizer algo a respeito a sua vivência. [...] “se por acaso pudermos reconhecer, de modo realista e caso a caso, os pontos fortes de um indivíduo, podemos determinar melhor o seu futuro” (GRANDIN e PANEK, 2013, p. 71)

Como já dito, as práticas se fazem através da escuta, pois

“A escuta sensível reconhece aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compeende, sem entretanto, aderir as opiniões ou se identificar com o outro, com o que ele é enunciado ou praticado” (BARBIER apud RODRIGUES, 2012, p. 72).

Então, reconhecer Luísa só foi possível pela escuta sensível e foi ela quem me acompanhou nesse caminho de alteridade. Portanto, conclui por meio de todas estas experiências que a pequena Luísa é uma criança de sete anos autista clássica, que confirmou tudo que imaginava e carregava como bagagem da primeira fase do estágio supervisionado. Digo em relação a especificidade das características dos autistas. Essas características presentes nas crianças com autismo são importantes para entender como será a melhor forma de acessá-la, o que me refiro é a forma com que são diagnosticadas sem conhecimento prévio. Ao longo desses meses, obtive como resultado que cada criança tem o seu modo de ser e são totalmente distintas no comportamento, na fala e na aprendizagem, além disso, visto à importância do reconhecimento do autismo como uma pessoa diferente que embora tenha dificuldade social e cognitiva possui os mesmos sentimentos presentes em uma pessoa sem autismo.

A classe especial, como o intuito do trabalho individualizado, desenvolve na criança um modelo único e segregado, sem expectativas na aprendizagem, por estabelecer uma única metodologia de ensino, e a inclusão é extremamente contraditória com sua existência, no qual exclui o aluno a começar pelo seu lugar dentro de sala, então percebo a falta de estrutura, formação de professores na educação básica dessas crianças.

Por fim, concluo que o reconhecimento das especificidades na inclusão social do aluno com autismo, potencializado por meio de práticas facilitadoras pode ser um primeiro passo para possibilitar desenvolvimento e pontos de ligação entre o “seu mundo” e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando faço uma retrospectiva sobre o autismo de sessenta anos atrás, quando meu cérebro causava muita ansiedade em minha mãe, curiosidade nos médicos e desafiava minha babá e os professores, sei que tentar imaginar onde estará daqui a sessenta anos é uma tarefa idiota. Mas tenho certeza de que qualquer que seja o pensamento sobre o autismo, ele vai incorporar a necessidade de considerá-lo isoladamente, cérebro por cérebro, filamento por filamento do DNA, característica por característica, ponto forte por ponto forte, e talvez o mais importante indivíduo por indivíduo”. (GRANDIN e PANEK, 2013, p. 211)

Desempenhar o papel de educadora é uma grande responsabilidade e antes de tudo necessita de compromisso e muita dedicação. Esta pesquisa proporcionou-me refletir sobre como posso influenciar no desenvolvimento do meu educando, principalmente possibilitou analisar as minhas concepções diante da criança com autismo e como será a intervenção pedagógica desse sujeito.

São muitos os desafios ainda para conquistarmos uma educação pautada no acolhimento solidário, responsável, sem preconceitos e que de fato, reconheça esse sujeito como único. Existe ainda uma necessidade de mudança na educação brasileira e do olhar pedagógico e sensível para tomar o devido cuidado em não tirar os direitos básicos dessas crianças, desse modo, facilitará o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos com autismo na educação.

Consideramos que um olhar atento às singularidades das crianças, em relação ao seu envolvimento com o meio escolar, às práticas pautadas no reconhecimento e uma posição de escuta ativa pode nos dar condições para vivermos a alteridade e aprendermos cada vez mais com as experiências vividas com as crianças com autismo.

A criança com autismo ainda se encontra em uma esfera distante de acolhimento e de práticas que desenvolvam sua aprendizagem e autonomia, é necessário ainda nos atentar a incluir esses sujeitos no espaço educacional com práticas inovadoras que fujam de automatismos. Vimos, então, por meio do estudo apresentado, o valor tangível do reconhecimento da singularidade. Quando Luísa foi entendida em seus desejos ao experimentar práticas lúdicas, nas quais nos demonstrou que havia sido acolhida, percebemos, a partir daquele momento, seu interesse em realizar todas atividades.

Refletimos também na imprescindibilidade do valor da infância e, especialmente, na função do brincar para a criança com autismo, ao qual desenvolve o imaginário, sua aprendizagem autônoma, social e cognitiva. Uma vez que consideramos a extrema necessidade desse reconhecimento para o desenvolvimento dessas crianças buscando a melhor maneira de ensiná-las em sua autonomia, alfabetização, cognição e linguagem.

Para encerrar, concluímos que o educador e toda a escola pode sim ser um mundo de possibilidades às crianças com autismo, com a escuta desse sujeito, o olhar de alteridade, potencializar a formação que ainda é segmentada, e assim, teremos o reconhecimento singular destas crianças. Espero que esta pesquisa possa contribuir com uma nova visão a respeito de Luísa e todas as crianças com autismo, enfim, que elas possam ser compreendidas em espaços que são seus por direitos.

REFERÊNCIAS

- CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto** – 2 Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FRANÇA, Paulo H. de O. **A experiência de viver a intensidade do outro com autismo na prática pedagógica**. Brasília-DF. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação. (Trabalho Final de Curso) 2013.
- GARCIA, Priscila Mertens. **PRINCIPAIS CAUSAS NEUROLÓGICAS DO AUTISMO**. Anais do 7º Seminário de Pesq. em Artes da Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, p. 256-259, jun., 2012.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GODOY, Arlinda Schmidt. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais**. *Revistas de administração e empresas*. São Paulo, 1995 v. 35, n. 2, p. 57-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>> acessado: 22 out de 2016.
- GRANDIN, Tample; PANEK Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- JERUSALINSKY, A. **Psicanálise do Autismo**. 2 ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012.
- KANER, Leo. **Autistic Disturbances of affective Contact**. *Nervous Child* 2, 1943, p. 217-250.
- LAGO, Maria Jéssica Rocha. **Educação e Psicanálise: Interlocuções acerca do sujeito com autismo**. Brasília-DF, Março de 2013. 73 páginas. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.
- MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEIRA, Ana Marta. Algumas considerações a respeito do diagnóstico de autismo na infância. **Escritos da Criança**, Porto Alegre, v. 5, n.5, p. 73-78, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RODRIGUES, F.L.V. **A experiência de acompanhar crianças com autismo na escola: o desafio de des-fiara forma da formação de professores.** Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 52, p. 69-80, jul./dez. 2012.

SIEMBERG, Nilson. **Autismo e linguagem.** Escritos da criança, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, v.5, p. 60-78, 1998.

TAFURI, Maria Izabel. **Dos sons à palavra:** exploração sobre o tratamento psicanalítico da criança autista. Brasília: ABRAFIPP .2003.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo.** Guia dos pais para o tratamento completo. 2 ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. **Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações.** Cad. EBAPE.BR vol.8 no.3, Rio de Janeiro Sept. 2010.

PARTE III

PERSPECTIVAS FUTURAS

Ainda não tenho convicção do que eu pretendo ao receber o diploma, muitas áreas da pedagogia me chamam atenção pelas ricas oportunidades de cohecimento, principiamente nas novas abordagens de escola. A princípio pretendo buscar uma especialização nessa área de práticas inovadoras, mas não descarto a possibilidade em continuar a graduação para a docência, e se assim for, como futura pedagoga, pretendo contribuir para estudos com crianças autistas e, com isso, proporcionar uma melhor qualidade de vida na inclusão das crianças na escola pois, a partir do momento em que cada singularidade for valorizada como essencial no processo de desenvolvimento, teremos crianças mais saudáveis emocionalmente e mais felizes nas práticas educacionais.

APÊNDICE

Apêndice . Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de Identificação:

Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília.

Pesquisador responsável: Paula Gonçalves Ramos sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de Brasília – Faculdade de Educação.

Telefones para contato: (61) 3361-1921 / (61) 9 9608-1098

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

R.G. Responsável legal: _____

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa a Sr. (ª) não terá nenhum benefício direto.

O Sr. (ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, R.G. nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do Participante